

Berg, Christa

Fragwürdige Zusammenhänge. Das Problem der Kontinuitäten in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 6, S. 811-829



Quellenangabe/ Reference:

Berg, Christa: Fragwürdige Zusammenhänge. Das Problem der Kontinuitäten in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 6, S. 811-829 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139791 - DOI: 10.25656/01:13979

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139791>

<https://doi.org/10.25656/01:13979>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 6 – November 1992

I. Essay

- 811 CHRISTA BERG
Fragwürdige Zusammenhänge. Das Problem der Kontinuitäten in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts

II. Thema: Frauenforschung

- 833 MARGRET KRAUL/H.-ELMAR TENORTH
Frauenforschung: Perspektivenwechsel in der Erziehungswissenschaft? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 839 PIA SCHMID
Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung
- 855 ELKE NYSSSEN/BÄRBEL SCHÖN
Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung
- 873 DAGMAR HÄNSEL
Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang
- 895 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND
Veränderung der Jugendarbeit durch die Frauenforschung

III. Diskussion

- 913 GERT GEISSLER
Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958

- 941 BERND ZYMEK
Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der
Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem zweiten
Weltkrieg

IV. Besprechungen

- 965 ACHIM LESCHINSKY
Jahrbuch für Pädagogik 1992. Erziehungswissenschaft im deutsch-
deutschen Vereinigungsprozeß
- 968 HEINRICH TUGGENER
Karl Wilhelm Eduard Mager: Gesammelte Werke in 10 Bänden
- 973 PHILIPP GONON
Karlwilhelm Stratmann: „Zeit der Gärung und Zersetzung“ – Arbei-
terjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Zur berufspäd-
agogischen Analyse einer Epoche im Umbruch
- 976 WILFRIED BREYVOGEL
Walter Hornstein: Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation
und Schule heute. Rahmenbedingungen – Problemkonstellationen –
Zukunftsperspektiven

V. Dokumentation

- 981 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

I. Essay

- 811 CHRISTA BERG
Questionable Interrelations. The Problem of Continuities In
20th Century Educational History.

II. Topic: Feminist Research

- 833 MARGRET KRAUL/H.-ELMAR TENORTH
Feminist Research: A Change of Perspective In Educational Science
– An Introduction
- 839 PIA SCHMID
Rousseau Revisited – Gender As a Category In the History of
Education
- 855 ELKE NYSSSEN/BÄRBEL SCHÖN
Traditions, Results, and Perspectives of Feminist School Research
- 873 DAGMAR HÄNSEL
Who Is the Professional? An analysis of the problem of
professionalization with regard to gender
- 895 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND
Changes In Youth Welfare Work Brought About By Feminist
Research

III. Discussion

- 913 GERT GEISSLER
The Pedagogical Discussion In the GDR Between 1955 and 1958
- 941 BERND ZYMEK
Historical Preconditions Of and Structural Similarities Between the
School Development in East and West Germany After the Second
World War

IV. Reviews

965

V. Documentation

981

CHRISTA BERG

Fragwürdige Zusammenhänge.

*Das Problem der Kontinuitäten in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts**

Wolfgang Klafki zum 65. Geburtstag

„Zu Beginn des geschichtswissenschaftlichen Studiums lernt der Anfänger, daß der viel beschworene Forschungsgang in einer bizarren Zickzacklinie verläuft. Die Diskussion in der Gegenwart verkörpert keineswegs überall das Non Plus Ultra wissenschaftlich gesicherter Kenntnisse. Vielmehr werden wichtige Problemfelder vermessen, dann aber aus oft rätselhaften Gründen jahrzehntelang wieder verlassen. Bedeutende Themen werden intensiv erörtert, dann aber von einer neuen Generation beharrlich vernachlässigt. Man braucht nur an die Erforschung des Aufgeklärten Absolutismus oder der Kriegszielpolitik im Ersten Weltkrieg, des Kapitalismusproblems oder der Protoindustrialisierung, des modernen Bürgertums oder des Adels zu denken, um den Eindruck einer merkwürdigen Echternacher Springprozession zu gewinnen.“

Was HANS-ULRICH WEHLER aus Anlaß eines offenbar zeitangemessenen, in der Intention vielleicht sogar politikberatenden Reprints von THEODOR SCHIEDERS Untersuchung über „Das Deutsche Kaiserreich von 1871 als Nationalstaat“ im dritten Jahr der „Wende“ und im Hick-Hack nationaler Vollmundigkeit bzw. Ängste feststellt (ebd., Einleitung 1992, S. 5/6), könnte – *con variatione* – auch für die bildungsgeschichtliche Forschung konstatiert werden. Ist möglicherweise zur Zeit eine Untersuchung von sich radikalisierenden Nationalismen, von Konsens-, Intellektuellen- oder Massennationalismus selbst im Rückgriff auf ältere Problematisierungen der „nationalen Frage“ und des Nationalstaats wirklich ein politisches und pädagogisches Gebot der Stunde, um nicht länger dem Zündeln an den Brennpunkten der Nationalitätenkonflikte hilflos zuzusehen, die leicht zum Flächenbrand werden können, teilweise auch schon geworden sind, dann mag sich auch im Feld der Pädagogik manche zwischenzeitlich besänftigte, dann wieder aufbrechende Frage aus der Brisanz pädagogisch-politischer Schnitt- und Reibeflächen neu stellen und zur Aktualisierung politischer Bildung nicht nur des Schülers, sondern vielmehr des Bürgers schlechthin herausfordern, und zwar in einer Gesellschaft, die sich als faktisch multikulturelle schon problembeladen genug findet, nun aber unverhofft auch noch eine nationale Kontinuität und Einheit wiederherstellen soll. Zweifellos könnten dabei auch höchst problematische Kontinuitäten wieder aufleben. Schon einmal hatte sich in der deutschen Geschichte ein Nationalstaat selbst zum nahezu unumstrittenen Erziehungsziel erheben können, und

* Vortrag anläßlich der Emeritierungsfeier für Herrn Prof. Dr. WOLFGANG KLAFKI am 3.7.1992 in der Philipps-Universität zu Marburg.

zwar im zweiten Deutschen Kaiserreich, aus dem wiederum Kontinuitätslinien ins sog. „Dritte Reich“ führen. Ohne in überzogener Manier falsche Fronten schaffen oder übersensible Schwarzmalereien betreiben zu wollen, das „Problem der Kontinuitäten“ gehört selber zur Aktualisierung latenter Konfliktlagen, und deren Lösung ist offenbar nur im Modus der zitierten Echternacher Springprozession voranzubringen.

Das Thema, dem ich mich hier im besonderen zu stellen habe, zeigte sich in bildungsgeschichtlichen Untersuchungen und bildungspolitischen Debatten der letzten Jahre vor allem im Kontext sog. Vergangenheits„bewältigung“ – als könnte es die je geben. Dabei wurden nicht selten Anleihen bei anderen Wissenschaften, namentlich bei der Geschichtswissenschaft gemacht. Die zünftige Historie diskutierte in ihren großen Kontroversen der letzten 30 Jahre vor allem Kriegsziele, Kriegsursachen und deutsche Kriegsschuld, gesellschaftliche Krisenherde und Konfliktlinien, anachronistische Machteliten und sonstige Erblasten der „verspäteten Nation“ (PLESSNER 1966) und des unvollendeten Nationalstaates, die These eines deutschen „Sonderwegs“ in der neueren europäischen Geschichte und – nicht zuletzt – immer wieder die schwere Hypothek der Nazifizierung eines Volkes, das sich mit guten Gründen für ein Kulturvolk hielt und doch einen unfäßlichen Völkermord betrieb. Angesichts der fundamentalen Konfliktlinien, die im sog. Historikerstreit um die angemessene Erforschung des „Dritten Reiches“ oder die „Entsorgung der deutschen Vergangenheit?“ (WEHLER 1988) zusammenliefen und unter den Augen einer parteiergreifenden Öffentlichkeit schließlich nicht mehr nur eine Wissenschaftlerkontroverse, wie sie gelegentlich vorkommt, aufbrechen ließen, sondern auch die politische Kultur des Landes angriffen, nehmen sich die verzögerten, punktuell und eher intern zwischen vergleichsweise wenigen beteiligten Erziehungswissenschaftlern ausgetragenen Debatten über „Deutsche Reformpädagogik und Faschismus“ (KUNERT 1973), über „Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik“ (KUPFFER 1984), über die „Deutsche Erziehungswissenschaft 1930–1945. Aspekte ihres Strukturwandels“ (TE-NORTH 1986) oder einfach „Erziehung im Nationalsozialismus“ (KEIM 1990) vergleichsweise harmlos aus, selbst wenn auch sie zu Verletzungen führten, manchen integrativ-konstruktiven Schlichtungsversuch zum Opfergang machten und der wissenschaftliche Ertrag der Auseinandersetzungen bis jetzt noch nicht präzise benannt werden kann.

Das Problem „fragwürdiger Zusammenhänge“ im Sinne fragwürdiger Kontinuitäten in der Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte der letzten 100 Jahre ist wiederholt auch an den Traditionslinien von der Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts über die Reformpädagogik und Jugendbewegung in die Konstituierung und ideologische Ambivalenz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gezeigt worden, für die dann im Aufwind der 60er Jahre der „Ausgang ihrer Epoche“ konstatiert wurde, aber offenbar voreilig, denn es spricht vieles dafür, daß sie zur Zeit mit neuer Vitalität ihre Wiederauferstehung feiert. Diese pädagogische Entwicklung ist jedoch nicht nur eine „ideengeschichtliche“, sie verweist ebenso sehr etwa auf schul- und jugendgeschichtliche Entwicklungen im Kontext politischer, ökonomischer und sozialer Wandlungsprozesse. Sie wird darüber hinaus von mehrfachen Revisionen und Remeduren des wissenschaftlichen Selbstverständnisses begleitet, wozu auch eine erhebli-

che Erweiterung der Problemperspektiven, der Gegenstandsbereiche und praktischen Arbeitsfelder sowie wissenschaftlicher Methodenarsenale gehört. Das „Problem der Kontinuitäten in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts“ ist besonders virulent im theoretisierten wie realisierten Zusammenhang von Kulturkritik und Reformpädagogik (1), von Jugendbewegung und nationalsozialistischer Staatsjugend (2) sowie von Entwurf und personifizierter Explikation Geisteswissenschaftlicher Pädagogik (3).

Es sind darum vor allem diese drei Linien nachzuzeichnen, um dem gestellten Thema wenigstens annäherungsweise gerecht werden zu können. Sie berühren auch immer wieder das wissenschaftliche Werk des heute zu Ehrenden. Um der Affinität der behandelten bildungsgeschichtlichen Ausschnitte und Verknüpfungen zu Person und Werk von WOLFGANG KLAFFKI aber nicht nur in problematisierenden Diskursen Ausdruck zu verleihen, sondern diese – ihm gemäß – auch positiv, nämlich konstruktiv zu wenden, soll am Ende auch jenes Tableau von Zukunftsentwürfen, -hoffnungen, -erwartungen stehen, das an der Wende und zum Beginn eines neuen, nämlich unseres Jahrhunderts vielfältige und vielversprechende Entwicklungsmöglichkeiten barg, auf jeden Fall aus der kulturkritischen Verzagtheit Perspektiven zur Neugestaltung fand.

Fragwürdige Zusammenhänge

1. Kulturkritik und Reformpädagogik

„Gerade den Pädagogen muß nicht nur die Kritik einer problematischen Theorie bzw. problematischer Theoriepassagen interessieren, sondern auch jener Prozeß der Entwicklungen und Wandlungen des Bewußtseins von *Personen*, in denen theoretisch fundierte Überzeugungen Gestalt gewinnen und zu Motiven ihres Handelns werden“ (KLAFFKI 1983, S. 556).

In der Auseinandersetzung mit LEONARD NELSONS anti-demokratischer Position, die erst dessen Schüler überwand, hat WOLFGANG KLAFFKI dieses theorie- und personenbezogene, dezidiert pädagogische Interesse an „Erfahrungen, Reflexionen, Einsichten“ formuliert, die zu „Abkehr“ und „Revision“ irriger politisch-pädagogischer Positionen führen können (ebd.). Er hat damit implizit erneut zur pädagogischen Maxime erhoben, daß Fortschritt nicht nur sei, sondern dieser auch den mühselig peinsamen Weg der kritischen (Selbst-) Prüfung und des Widerrufs von Irrtümern verlangen kann, sollte er sich nicht vor den bereits aus der Aufklärung stammenden Prinzipien von Mündigkeit und Selbstbestimmung, was einschließt der Partizipation *aller* Menschen und Bürger an der politischen Kultur, legitimieren können.

Die Pädagogik-Geschichte ist diesen Weg kritischer Selbstaufklärung nicht eben oft gegangen. Bis heute rühmt sie sich z.B. relativ ungebrochen des produktiven Zusammenhangs von Industriegesellschaft, Kulturkritik und Lebensreformbewegung als Bedingungsfeld der Reformpädagogik, ohne zu sehen, daß sie damit auch manche problematische Ambivalenz oder Hypothek übernahm und weiterreicht. Bis heute, in der BRD wie in der DDR, durch die Orientierungsnot in den neuen Ländern dort sogar noch verstärkt, fungiert die Reformpädagogik als identitätsstiftendes Element pädagogischer (Selbst-)Ver-

ständigung in Theorie und Praxis. Erst in allerjüngster Zeit wird die Reformpädagogik, die gemeinhin als die große und radikale Alternative zur verschul-ten Gesellschaft angesehen wird, z. B. unter dem Vorzeichen einer „kritischen Dogmengeschichte“ betrachtet (OELKERS 1989), dabei ihre epochale Eingren-zung von 1890–1930/33 ebenso in Zweifel gezogen wie jedwede „Einheitsvor-stellung“ der verschiedenen Ansätze, Konzepte und Modelle von Erziehungs-und Unterrichtspraxis verabschiedet. *Die Reformpädagogik* – vermochte OEL-KERS plausibel zu zeigen – gab und gibt es nicht, und was üblicherweise darunter verstanden wird, erzeugte post festum ihre Rezeption: Erst die Geisteswissen-schaftliche Pädagogik strukturierte, integrierte und phasierte die vielfältigen, schon aus älteren Traditionen stammenden Problemstellungen, Reflexionsfor-men und Topoi zur „Einheit“ eines Epochenverständnisses „Reformpädago-gik“. Insofern sei die Reformpädagogik selbst ein Produkt, nämlich der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, personifiziert vor allem in HERMAN NOHL und WILHELM FLITNER.

Abgesehen von solcher Traditionsstiftung gibt es – nach OELKERS – aber auch noch einen Mangel an Originalität in der Reformpädagogik. Sie selber vollzog nämlich keinen Bruch mit der Pädagogik *vor der Reformpädagogik*, die ihrer-seits nichts anderes sein konnte als selbst schon Reformpädagogik. Vielmehr bediente sie sich z. B. im Reservoir von organologischen Gemeinschaftsvor-stellungen aus der politischen Romantik und verpaßte darüber den Weg in die dem Industriezeitalter angemessenere Realisierung demokratischer Entwick-lungen. Und sie mythisierte das Kind, da anders das proklamierte Zentrum des pädagogischen „Neuanfangs“, die Individualität des Kindes, nicht ideal oder gar „heilig“ zu halten gewesen wäre. Allein „vom Kinde aus“ läßt sich nämlich keine Pädagogik begründen, was bekanntlich noch in der Gegenwart das Di-lemma hypertropher unbelehrbarer Antipädagogen ausmacht. Ohne die Di-mension der zugleich geschichtlich-gesellschaftlichen Existenz, aus der sich pädagogische und politische Verantwortlichkeiten für die Zukunft von Indivi-duum *und* Gesellschaft ergeben, mußte sich die Reformpädagogik mit der ihr eigenen Emphase und in ihrem visionären Heilsdrang zu einer nur noch intuitiv faßbaren Genieästhetik des Kindes versteigen, zu der die empirisch-kinder-psychologischen Forschungsansätze, vor allem aber jene naturwissenschaft-lich-evolutionistisch abgeleiteten Forderungen gar nicht passen wollen, die, in Rassentheorien und Lehren einer Eugenik resultierend, sogar den Gedanken der Euthanasie nicht scheuten und die dennoch so bei ELLEN KEY (Reprint 1992, S. 13, 29 f., 45 f.) oder MARIA MONTESSORI (z. B. schnell greifbar in: 1978, S. 101 ff.; für den biologisch-anthropologischen Gedankenkreis, aus dem M. MONTESSORI kam, vgl. KRAMER 1977, S. 67 ff., 82 ff., 96 ff.) sowie in reform-pädagogischen Ratgeberschriften (SCHREIBER 1907, 1912; vgl. BERG 1992) nachzulesen sind.

Doch nicht erst überzogene reformpädagogische Idealisierungen und vage postulatorische Argumentationsmuster mit teils erschreckenden Konsequenzen, wie sie OELKERS gezeigt hat, sollten heute die unbefangene Renaissance der Reformpädagogik erschweren; bereits die gängige, scheinbar selbstver-ständliche Verknüpfung von Kulturkritik und Reformpädagogik stellt einen „fragwürdigen Zusammenhang“ dar. Die Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts antwortete auf die Herausforderungen und Belastungen der

hochentwickelten Industriegesellschaft; sie benannte die Kehrseiten des sog. Fortschritts (BERG 1991 c; BERG/HERRMANN 1991). Einerseits waren die Zeitgenossen hochgestimmt in nationalem Kraftgefühl, voll Leistungswillen, Arbeits- und Effektivitätssinn. Deutschland war immerhin zu einer führenden Industriemacht geworden. Die Wachstumsgesellschaft vermittelte den Menschen eine erhebende Aufbruchstimmung. Die nationale Identität schien gefunden und geklärt. Der allgemeine Fortschrittsglaube erfaßte selbst Sozialdemokraten. Zukunftsgewißheit wurde vielfältig bekundet. Andererseits aber gab es auch skeptische Zurückhaltung bei vielen Gruppen. Ausgelöst durch die verunsichernde Expansion von Naturwissenschaft und Technik waren traditionelle Welt- und Lebensdeutungen brüchig, der Bildungssinn z. B. schulischer, vor allem humanistischer Lehr- und Lernstoffe fragwürdig geworden. Gegen den Wissensmaterialismus, „die gelehrte Fettsucht“ und den Bildungsflitter „kläglichler Nachahmung“, gegen die „überhäufte und bunthehängte Bildungskarawane“ (NIETZSCHE 1964, S. 324, 94, 330; ähnlich PAULSEN [1895], 1912, S. 149f.), gegen die hohle Attitüde, das vereinsmeiernde Spießertum, den schwülen Mief oder den bombastischen Byzantinismus begann die Produktion neuer Lebensentwürfe, erhob sich die Freigeisterei, zündeten die Zukunftsprojektionen voller Überschwang, schritt man aber auch zum „Tempeltanz der deutschen Seele“. Ein End- und Wendezeitbewußtsein gebar Untergangsprophetien und zugleich hoffnungsvolle Zukunftsvisionen. Bildungsdenken und Bildungswesen partizipierten an den Modernisierungsprozessen, die sich, partiell nationalistisch und expansionistisch aufgeladen, in rapiden und dramatischen Schüben, trotz heftiger Gegenbewegungen auf nahezu allen Feldern des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Lebens vollzogen. Es war ein Prozeß in einem „Schwellenland“ von gewollter Modernisierung und gebremster Modernität. In diesen transitorischen Phasen zur Moderne mehrten sich die Zeichen von Identitätskrisen. Um die Jahrhundertwende verschärfte, verdichtete und konkretisierte sich die Kulturkritik zur Modernitätskritik, zu Ansätzen der Lebensreform und zum Aufbruch neuer Bewegungen: Pazifismus, Naturschutz, Antinikotin- und Antialkoholkampagnen, Freikörperkultur-, Abstinenz- und Esoterikzirkeln sowie mancher schon komischer Naturaposteleien (vgl. die für solche Entwicklungen aufschlußreiche Schriftensammlung von PAASCHE 1992). Naturalismus, Jugendstil, Sezession, Expressionismus, Werkbund signalisierten Schubkraft in der bildenden Kunst. Intellektuelle Agrarromantik und Großstadtphobien suchten nach neuen Lebensformen in der Siedlungsbewegung, in Kommunen und offenen alternativen Sozialformen nach dem Prototyp des Monte verità (LINSE 1978, 1983), auch im Wandervogel und in manchem Anlauf der Reformpädagogik. Die Motive waren vielfältig, ein diffuses Unbehagen war ebenso verbreitet und symptomatisch wie die politische und ideologische Ambivalenz unverkennbar (BERG 1993). Präzise war man in der Negation, aber unkonturiert in der Programmatik. Oft pathetisch in der Verwerfung der Technik, des Urbanen, der Rationalität – „wir haben zu lange wesentlich der Intelligenz gelebt“ (LICHTWARK 1905, zit. bei FLITNER/KUDRITZKI 1961, Bd. I, S. 109) –, zeigten sich zugleich Sehnsüchte nach dem Natürlichen, Originalen, Unverstellten, Einfachen, Utopischen, Organischen. Dazu gehörte die Selbststilisierung in der Pflege persönlicher Begegnungen, in Freundschaften, Grup-

pen, Zirkeln. Eine neue „Sturm- und Drangperiode“ brach sich die Bahn, „hinreißend utopisch“, aber „partiell gefährlich“ (HEPP 1987, S. 7). Und das alles im Kontext einer versteinerten wilhelminischen Gesellschaft.

Diese Kulturkritik war zugleich auch pathologisch (vgl. STERN 1963, S. 1 und passim). Ihre Wegbereiter, allen voran LAGARDE und LANGBEHN, waren Propheten auf dem „Weg zur nationalen Wiedergeburt“, die gegen moderne Liberalität, Parlamentarismus und Rationalität einem mystischen Deutschtum, oft verbunden mit Antisemitismus und Rassismus, einer völkischen Ideologie und einem Führerkult huldigten. In solchen Räsonnements und Ressentiments wurden sie zu Wegbereitern des „Dritten Reiches“. So unsystematisch und oft unlesbar uns viele kulturkritische Schriften, vor allem LAGARDES und LANGBEHNS, heute erscheinen, sie wurden Bestseller, die das Lebensgefühl mindestens zweier Generationen beeinflussten und in die Reformbewegungen, eben auch in die Reformpädagogik, einfließen. Die deutschen Eliten, die die Kultur der Innerlichkeit pflegten und keine politische Streitkultur entwickelten, folgten gern Autoren, die sich als Idealisten darstellten, erst recht, wenn noch ein religiöser Ton hinzukam. Die unpolitische Tradition – man denke an THOMAS MANNS „Betrachtungen eines Unpolitischen“ mit seiner unsinnigen Gegenüberstellung zweier Freiheiten: der inneren Freiheit des germanischen Menschen gegen die äußere Freiheit des westlichen Liberalen (1918, S. XXXIIff. und passim; vgl. STERN 1963, S. 21) – ließ zugleich die bestehende politische Macht respektieren, ja sogar „ethisieren“ (MAX WEBER) und idealisieren. Das unpolitische Selbstverständnis verzichtete mithin nicht auf politische Optionen. Gerade mit Bezug auf LANGBEHNS Kulturkritik in „Rembrandt als Erzieher“ orientierten sich viele Reformpädagogen an einer Dialektik von Individuum und Nation bzw. Staat. Sie verbanden pädagogischen Liberalismus im Interesse des Individuums ohne Bedenken mit dem autoritären Ideal des nationalen Machtstaates. So forderte ALFRED LICHTWARK, der Leiter der Hamburger Kunsthalle, der sich schon in den 80er Jahren für eine ästhetische Laienbildung unter Erwachsenen eingesetzt hatte und der mit Recht als Promotor der Kunsterziehungsbewegung Respekt verdient, eine dezidiert „deutsche Schule“ zur Pflege „deutschen Wesens“ und zur Erzeugung nationaler Identität, auch und erst recht unter den Eliten des Volkes: „Daß dies Gefühl der Verpflichtung gegen sein Volk im Deutschen der Zukunft erweckt und lebendig erhalten wird, darauf kann niemand durch sein Beispiel stärker, stetiger und unmittelbarer hinwirken als der deutsche Professor, der deutsche Lehrer und der deutsche Offizier“ (LICHTWARK 1905, zit. nach FLITNER/KUDRITZKI 1961, S. 110). Im Vorgriff auf spätere „Zusammenhänge“ sei schon hier darauf verwiesen, daß EDUARD SPRANGER 1933 immer noch zwei „Höchstformen der Ausbildung für Nation und Staat“ in ganz ähnlicher Weise zusammenspannte: die Universität, die „durch Freiheit zur Zucht und Selbstbeherrschung“ geführt habe, und die Armee, die „durch den ‚Dienst‘ zum rechten Befehlen und zur vollendeten Willensdisziplin“ erzogen habe. „Beide Wege sind so notwendig, wie einem Volke auf der einen Seite Wahrheit und Recht, auf der anderen Einordnung und Macht notwendig sind“ (1932/33, S. 405f., dazu die Interpretation von A. RANG 1989, S. 255).

In solchem Schulterschluß von Universität, Schule und Militär sollte politi-

sche Erziehung als „eine der höchsten Pflichten des Erziehers“ auch nach dem Reformpädagogen und Jugendmythologen GUSTAV WYNEKEN dafür zu sorgen haben, „wirkliche Liebe zum Staate . . . zu erzeugen“ (1914, S. 111f.). Er steigerte diesen Erziehungsauftrag noch in seiner Rede „Der Krieg und die Jugend“ (1915). In ähnlichen Formulierungen der Erziehung für „Nation“, „Gemeinschaft“, „Volk“, zuletzt „Volksgemeinschaft“ ist diese Zielvorstellung auch bei EDUARD SPRANGER (1914; 1916), GEORG KERSCHENSTEINER (1915; 1916), PETER PETERSEN (1934; 1937, S. 45/46) und vielen anderen Reformpädagogen nachlesbar. In tendenziell entindividualisierenden Einheitsmetaphern und -modellen dachten schließlich alle politischen Lager der Folgezeit (vgl. OELKERS 1988, 1989, 1991).

Von Anfang an hatten Kulturkritik und Reformpädagogik in einem „fragwürdigen Zusammenhang“ gestanden; er wurde nicht aufgelöst, sondern in einer problematischen politischen und pädagogischen Weiterentwicklung fortgeschrieben. Was ambivalent begann, endete in einer Eindeutigkeit, gegen deren Erkenntnis wiederum allzu lange Ausblendung und Verdrängung als Mittel des Nichtwahrhabenwollens eingesetzt wurden – eine wahrhaft problematische Kontinuität unserer Bildungsgeschichte, bei der zu fragen ist, warum man sie bis in die gängigen „Geschichten der Pädagogik“ hinein nicht durchschaute, ja nicht einmal als Thema zuließ.

2. Jugendbewegung und nationalsozialistische Staatsjugend

Im Schnittpunkt von Biographie- bzw. Autobiographie-Forschung und neuen wissenschaftsgeschichtlichen Problemstellungen fragte WOLFGANG KLAFFKI auf der Spur identitätsbildender subjektiver Sinnentwicklung danach, „wie das nationalsozialistische Herrschaftssystem im Alltag der Menschen, die innerhalb dieses Systems lebten, wirkte, wie Personen unterschiedlicher Altersstufen, unterschiedlicher gesellschaftlicher Klassen, Schichten, Gruppen, sozial-geographischer Räume, politischer, kultureller und religiös-weltanschaulicher Traditionen den Nationalsozialismus rezipiert, verarbeitet, sich mit ihm identifiziert, sich in ihm arrangiert haben, ihn mitgetragen, sich innerlich oder praktisch-handelnd von ihm mehr oder minder konsequent distanziert oder ihn bekämpft haben“ (1988, S. 7). Er hat zu dieser „Akzentuierung der Forschung über den Nationalsozialismus“ nicht nur einen Sammelband autobiographischer Berichte vorgelegt, sondern auch sich selbst überwunden, über „– die eigene ‚politische‘ Identitätsbildung im Einflußfeld des Nationalsozialismus und

– die relativ frühe Herausbildung [s]meiner Berufsperspektive . . .“ Rechenschaft abzugeben (ebd., S. 135).

Dabei war und ist WOLFGANG KLAFFKI davon überzeugt: „Demokratisch-humanitäre Erziehung und eine sie reflektierende und unterstützende Erziehungswissenschaft sind heute in Deutschland nur möglich, sofern Ursachen, Wirkungsweisen und Folgen des Nationalsozialismus immer wieder durchdacht und als Thema einer ernsthaften Aufarbeitung der Vergangenheit in den Bildungseinrichtungen und in den Ausbildungsstätten für Pädagogen zur Sprache kommen“ (ebd., S. 8).

Das ist der Blick nach vorn, der Zukunft gewinnen will und darum die Augen nicht vor der Vergangenheit verschließt (BERG 1991 b), der im Interesse an den langen Kontinuitätslinien der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts und der letztlich unbegreiflichen Nazifizierung großer Teile des deutschen Volkes aber auch noch weiter zurück nach den typischen Sozialisationserfahrungen und -verarbeitungen jener Generation fragt, die zur Zeit des Nationalsozialismus in ihren sog. besten Jahren war, also im wilhelminischen Kaiserreich und Ersten Weltkrieg jung war und ihren „Generationszusammenhang“ (MANNHEIM 1928) gewann.

Als unstrittig prägend für die Jugend dieser Epoche und von fermentierender Wirkung für alle weitere Jugendgeschichte und Generationsanalyse gilt die Jugendbewegung. Dabei wird nicht geleugnet, daß die Jugendbewegung der Jahrhundertwende, der Vorkriegs-, Kriegs- und Nachkriegsjahre, also der zwischen 1890 bis 1912 Geborenen (vgl. für deren „innere Lage“ die Differenzierung bei W. FLITNER [1928], Bd. IV, 1987, S. 243–261), zahlenmäßig klein und noch dazu zunächst eine dominant bürgerliche war. Auch wird nicht von kausal-deterministischen Entwicklungen oder Deutungen ausgegangen. Die subjektorientierte Historische Sozialisationsforschung hält vielmehr daran fest, daß die historischen Subjekte ihre Erfahrungen trotz identischer „Generationslagerung“ (MANNHEIM 1928) produktiv und dynamisch in einer Vielfalt von Möglichkeiten verarbeiten (BERG 1991 a). Dennoch bestehen „fragwürdige Zusammenhänge“ zwischen der historischen Jugendbewegung und den ideologischen Bindungen der NS-Zeit, und zwar aufgrund der gemeinsamen Sozialisationsgeschichte in der Kindheit und Jugendzeit vieler unter dem NS-Regime 30- bis 40jähriger, Zusammenhänge, die nachzuzeichnen zweifelsohne ein gewagtes Stück historischer Generationen- und Lebenslaufgeschichte abgäbe. „Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend“, also HERMANN GIESECKES 1981 erschienene Geschichte der „Jugendarbeit zwischen Pädagogik und Politik“ wäre in dieser Absicht auch aus der Perspektive der Betroffenen zu bearbeiten. Schon LAQUEUR zog lange Generationslinien aus und hielt in seiner bis heute unübertroffenen Darstellung der Jugendbewegung fest: „Es gibt nur wenige führende Politiker und noch weniger führende Intellektuelle der Jahrgänge von 1890 bis 1920, die nicht irgendwann einmal der Jugendbewegung angehört haben oder in ihren empfänglichsten Jahren von ihr beeinflusst worden sind“ (1978, S. 7). Darüber hinaus bestehen aber auch Traditionslinien in den praktizierten, als jugendgemäß geltenden Angeboten organisierten Jugendlebens und nicht zuletzt solche von den ersten Konzepten einer Staatsjugendorganisation während des Ersten Weltkriegs zu deren endgültiger Etablierung in der Hitlerjugend (vgl. BERG 1993).

Wie bescheiden auch immer die Anfänge der Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg sich ausnehmen, Jugendliche wollten eine Gemeinschaft „aus eigener Bestimmung“ bilden, diese sich selbst zum Erlebnis werden lassen und damit *neben* Schule und Familie, nicht *gegen* diese, einen Freiraum des Jugendlebens gewinnen und selbst gestalten. Dabei mußten sie viel wohlwollende, letztlich aber selbstbezügliche Patronage frustrierter, darum dem Jugendkult huldiger Erwachsener hinnehmen, vielleicht sogar mehr ertragen, als ihnen lieb war. Die Mentoren der Jugendbewegung, selbst schulkritisch, lebensreformerisch, oft schon Ideen „völkischer“ Reinheit anhängend – man

denke daran, daß in HERMANN LIETZ' Landerziehungsheimen ab 1910 Schüler von „nicht germanischer Abstammung“ eine besondere Empfehlung brauchten und ein höheres Schulgeld bezahlen mußten (vgl. LIETZ 1912, S. 34; ANDREESEN 1938, S. 9; NIPPERDEY 1990, S. 833), oder man denke an den „Jugend“-Illustrator FIDUS (vgl. BERG 1992), der in seinen im Bürgertum und namentlich unter den Jugendbewegten weitverbreiteten Bildern voller Lichtmagie, kultischer nackter Körperlichkeit und germanisch-nordischer Natur-, Blut- und Boden-Mystik, die ästhetische Spur in den Nationalsozialismus legte –, diese Mentoren also projizierten ihre eigenen Krisen und Fluchttendenzen (AUFMUTH 1979, LINSE 1986) aus den Bedrohlichkeiten der modernen Industriegesellschaft in die Jugend. Im Jugendmythos kompensierte die Erwachsenengeneration ihre eigenen verpaßten Lebenschancen und ihre aggravierte Identitätskrise zu Vorstellungen vom richtigen oder idealen Jungsein; sie hypostasierte darin zugleich nationale Hoffnungen, die sich im Krieg als Chance zu befreiender Tat verdichteten. Der schon zitierte Jugenddideologe und -mythologe GUSTAV WYNEKEN, der 1913 auf dem Hohen Meißner noch vor plattem Patriotismus gewarnt hatte, proklamierte 1915: „Hört nicht auf die Stimme eines billigen Vernünftels in euch, hört lieber auf die Stimme eures jungen Blutes. Ein jeder mache den Krieg sich zu seinem guten, seinem heiligen Kriege. Es ist nicht genug, daß ihr wißt: Es ist kein Kampf für unsere eigene Person, er ist für alle, für das Ganze, für das Volk, jene unfassbare, übermenschliche, fast übernatürliche Wesenheit, die in diesen Tagen in Millionen Seelen, wie aus einem Schlummer erwacht, plötzlich in riesenhafter Wirklichkeit vor uns steht ... Vielleicht würde ein langes, tätiges Leben keine so tiefe Spur eures Daseins graben wie der frühe, feurige Tod fürs Vaterland ... Der Jugend ist der Krieg in erster Linie nicht ein politisches, sondern ein ethisches Erlebnis“ (1915, S. 12, 13, 20).

Diese mehr paternalisierte als innovativ-originär-autonome Jugend hatte selbst – in „gelernter Rebellion“ (AUFMUTH 1979, S. 144) – sich der politischen Vereinnahmung entziehen wollen,¹ um so mehr aber das „Erlebnis“ gepflegt. Gerade von der Emotionalität gemeinsamer Erlebnisse, den Bindungswünschen an eine Gruppe jenseits des Elternhauses, von den altershomogenen Gesellungsformen, dem Führerprinzip, dem Lagerleben, den Sonnenwendfeiern her hat man manche Kontinuitätslinie zu den Aktivitäten der Hitlerjugend gezogen, hier die Zusammenhänge gesucht. Dies muß eine nur sehr vordergründige Betrachtung genannt werden. Das pädagogische und politische Selbstverständnis zeigt tiefergehende Affinitäten²: So kultivierte die Jugendbewegung wie später die Hitlerjugend Anti-Intellektualismus und Irrationalismus, außerdem die Emotionalität eines konkret nicht beschreibbaren Wir- und Lebensgefühls. Man wollte in der Jugendbewegung zwar die Welt sehen, dabei aber schon damals vor allem deutsch sein und bleiben. Die Pflege des deutschen Volkstums wurde darum bereits vor dem Ersten Weltkrieg eine wichtige Aufgabe. Das Verhältnis der Geschlechter blieb – auch schon damals – im neuen Muster entsexualisierter Kameradschaftlichkeit verkrampft, das Frauenbild klischeehaft, konventionell.³ Und unpolitisch war die Jugendbewegung an keiner Stelle, selbst da nicht, wo sie politische und konfessionelle Neutralität üben wollte, sogar die Programmlosigkeit zum Programm erhob. Wie ihre autoritären Väter, ihre verständnisvollen Mütter und reformwilligen Lehrer

lasen die Jugendbewegten nationalistische, völkisch-romantische und antisemitische Schriften, suchten sie in HERMANN POPERTS „Helmut Harringa“ (1910) ihr Vorbild an Enthaltensamkeit und sauberem germanischen Mannestum, teilten sie die Lebensziele weitgehend mißverständener Romantik.⁴

Politische Konfliktstoffe ließen sich trotz politischer „Unschulds“beteuerungen nicht gänzlich unterdrücken: Elitäres Klassenbewußtsein verhinderte das gemeinsame Wandern mit Volksschülern. Antisemitisches Denken schloß jüdische Mitschüler aus und nötigte sie 1914 zur Gründung selbständiger jüdischer Wandervogelgruppen (vgl. WINNECKEN 1991). Der in der eigenen Verbands- wie in der politischen Presse darüber offen ausgetragene Konflikt zeitigte Schmähreden, die auch einer „Stürmer“-Nummer entnommen sein könnten (vgl. FULDA 1914). Hingegen wurde die brennende „soziale Frage“ der Zeit von Wandervögeln gar nicht wahrgenommen. Die Jugendbewegung vertat so die politische Chance, die in ihrer wenigstens teilweise vorhandenen Abneigung gegen den großmäuligen Hurra-Patriotismus von Stammtischen und Bierkneipen, in ihrer Sensibilität gegen Autoritätsübergriffe und hohle Konventionen sowie in ihrer Suche nach neuen wahrhaftigeren Lebensformen durchaus gelegen hätte.

In ihrer politischen Indifferenz bzw. neokonservativen Angepaßtheit – linke Strömungen konnten erst unter dem „Krisendruck“ des Ersten Weltkriegs und der Revolution Terrain gewinnen (vgl. PREUSS 1991) – erschien die Jugendbewegung während ihrer Frühphase vor dem Krieg der offiziellen Jugendpolitik mit Recht ungefährlich. Mit ihrer selbst auferlegten Konsum- und Sexualaskese war sie offiziell nicht nur tolerierbar, sondern geradezu angenehm. Sie entband von jeder Gegensteuerung und ließ nichts befürchten. Ihre Tugenden paßten durchaus noch ins System öffentlich geltender Moral. Die Jugendbewegten verlangten – außer sich selbst – niemandem etwas ab. In ihrem Rückzug auf das Erlebnis, die Natur und die Innerlichkeit hatte sich die frühe Jugendbewegung aber zugleich auch gesellschaftspolitisch ausgeklinkt. Eben dies verweist in jene verhängnisvolle Dimension politischer Unbildung, die HERMANN GIESECKE sogar noch für die NS-Jugend-Generation konstatiert: Für ihn war „die HJ-Erziehung – so paradox es klingen mag – zutiefst unpolitisch in dem Sinne, daß politische Erfahrungen und politische Wertbildungen verhindert wurden“ (1981, S. 203f.).

Geht man der gelegentlich in der Literatur begegnenden kontrovers zuge-spitzten Frage nach, ob die Jugendbewegung, ihre späteren Jahre eingeschlossen, Prädispositionen für den Nationalsozialismus geschaffen habe, gar als dessen Latenzperiode angesehen werden könne, so stößt man auf so erhebliche Differenzen in den Ausgangslagen, in den Steuerungen durch die ältere Generation bzw. die Parteiorganisationen und den Staatsapparat, im Selbstverständnis der Jugendlichen wie in ihren Intentionen, daß man von zwei verschiedenen Welten der beiden Jugendorganisationen sprechen möchte. Doch es gibt selbst in der frühen Jugendbewegung „Einbruchstellen“ oder „Schienen“ für nationalsozialistisches Denken: die Betonung des Deutsch-Nationalen, die penetrante Auflastung mit einem Vokabular von Heimat, Deutschtum, Volksgemeinschaft, Blut und Boden, innerer deutscher Wiedergeburt u. ä. m., die Verherrlichung des Führer-Gefolgschafts-Verhältnisses, selbst wenn dieses nicht identisch ist mit dem unbedingten Unterwerfungsan-

spruch eines totalitären Führers, die Ablehnung des demokratischen Prinzips, die antistädtisch-„romantisch“-irrationale Erlebnispädagogik, die Tat- und Kampfhaltung. Erst in diesem Denkhorizont gewinnen dann die Inszenierungen, Organisationsformen und Rituale, Feuerkult und Körper-Kraft-Schönheitsmythen sowie die kunstgewerbliche Ästhetik eine Bedeutung, die über simple Kongruenz in Äußerlichkeiten auf eindeutige politisch-ideologische Berührungspunkte verweist.

1913 hatte HANS BREUER den Wandervogeldeutschen als „neuen deutschen Erdentypus“ beschrieben: „In der Jugend von der Nährmutter Heimat gezogen, als Bursche gekräftigt im Deutschtum, als Männer willig zu Taten, zu deutscher Arbeit, zur Prägung deutscher Gesinnung“ (zit. nach COPALLE/AHRENS 1954, S. 77). Und in vielen Wandervogelzeitschriften findet sich das Geleitwort der Bundesführung von 1906 zitiert: „Wir wollen die Achtung vor deutschem Mannestum und die Verachtung aller nationaler und internationaler Waschlappigkeit systematisch groß ziehen, soweit wir dies mit unseren schwachen Kräften vermögen, kurz, wir wollen mithelfen, Jünglinge und Männer zu bilden, die bereit sind, für ihr Vaterland zu leben, und wenn es not tut zu sterben. Und letzteres ist immer noch die Hauptsache“ (zit. bei WINNECKEN 1991, S. 32). In Inhalt und Sprachduktus könnten solche Äußerungen auch 30 Jahre später geschrieben worden sein.

3. Entwurf und personifizierte Explikation Geisteswissenschaftlicher Pädagogik

„Während die geistigen Begründer der neueren deutschen Universität – etwa HUMBOLDT, FICHTE und SCHLEIERMACHER – das politische Moment in ihrer Weise durchaus in ihre Universitätskonzeption miteinbezogen (mag das Maß und die Art ihrer diesbezüglichen Reflexion im Rückblick auch als unzulänglich erscheinen), geriet die gesellschaftliche und politische Bedeutung der Universitäten und der an ihnen betriebenen wissenschaftlichen Forschung und Lehre im Laufe des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts, parallel zur Geschichte des politisch-gesellschaftlichen Bewußtseins der breiten Schichten des deutschen Bürgertums und der Intelligenz, in zunehmendem Maße in Vergessenheit. ‚Unpolitisch‘ zu sein, wurde in dem (...) Bewußtsein der meisten Universitätslehrer geradezu ein positiv gewertetes Statusmerkmal“ (KLAFFKI 1976, S. 220f.).

Auch der dritte „fragwürdige Zusammenhang“ nimmt gleichsam die implizite Leitmelodie des Gesamthemas, nämlich das Verhältnis von Pädagogik und Politik, zugespitzt in dem immer wiederkehrenden Mißverständnis des „Unpolitischen“, nunmehr auf der Ebene gelehrter und gelebter Wissenschaft wieder auf. Schon in der Verschränkung von Kulturkritik und Reformpädagogik, dann in den Jugendorganisationen unseres Jahrhunderts begegnete uns ein unpolitisches Selbstverständnis, das aber gleichwohl der Politik diente, und zwar im affirmativen Sinne. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, wie sie – in DILTHEYS Nachfolge – seit den 20er Jahren konzipiert und akademisch gelehrt wurde, hatte die Beziehung von Pädagogik und Politik als theoretisches

und praktisches Problem nicht ausgespart, zur politischen Bewußtseinsbildung und zur Vermittlung realisierbarer politischer Mitverantwortung, wie sie die junge Republik dringend gebraucht hätte, aber wenig beigetragen.

Für THEODOR LITT hat WOLFGANG KLAFKI selbst die „politische Perspektive als ein integrierendes Moment“ seines philosophischen und pädagogischen Denkens nachgewiesen (1976, S. 223 ff.). Auch für HERMAN NOHL, EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER und ERICH WENIGER würde das nicht leicht zu bestreiten sein. Für sie alle wurde der Beginn des Nationalsozialismus zum Prüfstand. Ob und wie sie ihn „bestanden“ haben, darüber konnte noch (oder endlich) Ende der 80er Jahre eine heftige wissenschaftliche Kontroverse entstehen (vgl. RANG 1986, 1989; HERRMANN 1988).

Im Entwurf war die Geisteswissenschaftliche Pädagogik davon ausgegangen, daß pädagogische Theorie und Praxis nur innerhalb gesellschaftlicher, politischer, ökonomischer, kultureller Entwicklungen und Institutionen existieren und eben darum auch nur in Verknüpfung mit diesen zureichend verstanden werden können, was einschließt, deren jeweils in der geschichtlichen Situation geltende Ansprüche zu erfüllen. Mit der Formel der „relativen Autonomie“ versuchte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik aber zugleich ihre „relative Eigenständigkeit“ und gewisse Eigengesetzlichkeiten gegen Fremdbestimmung und Vereinnahmung zu behaupten. Das schloß den Konflikt mit gesellschaftlich-politischen Mächten als denkbar durchaus ein. Gegen deren Übergriffe hätte die Pädagogik dann in jedem Fall die Selbstbestimmungsrechte und Entfaltungsmöglichkeiten des Heranwachsenden zu verteidigen.

In der personifizierten Explikation dieser Ausgangslage begannen im politischen Ernstfall die Schwierigkeiten und Widersprüche, die WOLFGANG KLAFKI wiederum an THEODOR LITTS formalistischem Politik- und Staatsbegriff sowie an dessen Konzeption der politischen Bildung deutlich gemacht hat (1976, S. 225 ff.; 1982, S. 200–248 bzw. 356–391).⁵ LITT ignorierte – typischerweise –, daß die „Stiftung einer staatlichen Ordnung zugleich immer ein Herrschaftssystem begründet“ (1976, S. 226), und zwar mit allen daraus folgenden Konsequenzen politischer Wechselwirkungen, Partizipationen oder potentiellen Verweigerungen. Die Position der Loyalität oder gar „Überparteilichkeit“, die LITT so erstrebenswert erschien, ist dann die keineswegs angemessene. Zwar hat LITT im Unterschied zu vielen anderen seiner Kollegen auf deutschen Lehrstühlen schon 1931/32, z. B. bei der Übernahme des Rektorats der Leipziger Universität, öffentlich Stellung gegen den Nationalsozialismus bezogen, aber vor allem aus einer argumentativen Position heraus, die die relative Freiheit der Wissenschaft gegen politische Instrumentalisierung verteidigen, nicht aber gerade auch kraft Wissenschaft politisch gegen die Bedrohung der Republik und für den Erhalt einer parlamentarischen Demokratie antreten wollte. Nach 1933 ließ LITT an seiner wissenschaftlichen Ablehnung – er riskierte noch 1938 eine offene Auseinandersetzung mit ALFRED ROSENBERG – wie auch an seiner persönlichen Haltung gegen den Nationalsozialismus keinen Zweifel aufkommen.

„Ich verdanke LITT die Einsicht in die fundamentale Bedeutung der Kategorie des Konflikts und demokratisch legitimer Macht für das Begreifen der Struktur demokratischer Systeme und für eine politische Bildung in demokratischem Geiste. Die Grenze des LITTSchen Konfliktbegriffs habe ich zu jener

Zeit (nach der Lehrerpraxis im Zweitstudium in Göttingen und Bonn 1952–56 – Chr. B.) noch nicht erkannt, nämlich die mangelnde kritisch-gesellschaftstheoretische Fundierung der Konfliktkategorie“ (KLAFKI 1991, S. 238, vgl. auch 1982).

Es ist also KLAFKI selbst, der die – aus heutiger Sicht – schwache Stelle der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik freilegte, und zwar gerade bei jenem Pädagogen, der noch am ehesten mit Deutlichkeit die Einbruchstellen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik für ideologischen Mißbrauch erkannte, benannte – und widersprach. Trotz der „unbestreitbar konservativen wissenschafts- und bildungspolitischen Momente“, die KLAFKI sowohl in LITTS Demokratieauffassung wie auch in seiner pädagogischen Position noch über 1945 hinaus feststellte, dankte er ihm für den Weg in die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, zur „Demokratietheorie und zur politischen Bildung“ (KLAFKI 1991, S. 238) mit einem voluminösen Buch von 500 Seiten, das zu einem unübergehbaren Standardwerk der LIT-Interpretation wie der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik überhaupt wurde. Doch überzeugte KLAFKI – mehr noch als LITT – ERICH WENIGER, und dies vor allem wegen dessen „reformerischer Optionen“ (ebd. mit Hinweis auf DAHMER/KLAFKI 1968).

Denn „die gestaltungsfreudige und entscheidungsbereite Haltung WENIGERS trug von Anfang an einen betont sozialen und politisch-demokratischen Akzent. Unter den bedeutenden Erziehungswissenschaftlern seiner und der vorangehenden Generation gab es wohl keinen, der die öffentliche Dimension, den sozialen, gesellschaftlichen und politischen Aspekt der Erziehung und Bildung nicht nur gesehen und durchdacht, sondern der ihm zugleich eine so zentrale Stellung in seiner praktischen Wirksamkeit gegeben hat wie ERICH WENIGER. Überall, wo Bildung und Erziehung sich als gesellschaftlich-politische Probleme erwiesen oder dort, wo sein kritischer Blick im öffentlichen Leben pädagogische Aufgaben erkannte, fühlte er sich als Theoretiker und als Handelnder zur Mitwirkung aufgerufen“ (KLAFKI 1961 a, S. 138).

Als „Initialzündung“ seines pädagogischen Denkens blieb KLAFKI der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik verbunden. Wichtige „Denkelemente“ – „die Einsicht in die dialektische Theorie-Praxis-Beziehung, in die Unverzichtbarkeit einer relativen Eigenständigkeit der Pädagogik in Theorie und Praxis, in die Geschichtlichkeit pädagogischen Denkens und Handelns und damit – ohne Ausschließlichkeitsanspruch – in die Bedeutung historisch-hermeneutischer Zugangsweisen für den Gewinn pädagogischer Erkenntnis sowie in den nicht hintergehbaren Zusammenhang von pädagogischer und philosophischer Reflexion“ (KLAFKI 1991, S. 243) – gab er nicht auf, versuchte sie vielmehr weiterzuentwickeln, zu differenzieren und zu intensivieren, „und zwar im Sinne kritischer, empirisch und theoretisch fundierter gesellschaftswissenschaftlicher Ansätze“ (ebd.). Das Resultat seiner Bemühungen ist bekannt: Der Name KLAFKI steht heute für den Entwurf einer „Kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ (KLAFKI 1984).

Doch er radikalisierte den Entwurf Geisteswissenschaftlicher Pädagogik noch an einer anderen Stelle. Er machte Ernst mit dem zunächst lapidaren Satz, daß Pädagogik nicht ohne Politik sei. Der Erziehungswissenschaftler KLAFKI intendierte eine immer „konsequentere Auslegung des Demokratieprinzips im Sinne einer unabschließbaren ‚Fundamentaldemokratisierung‘ und

der Frage nach dem Verhältnis von politischer Programmatik und jeweiliger gesellschaftlich-politischer sowie pädagogischer Realität“ (KLAFFKI 1991, S. 243). Er wollte „Mit Bildung Politik machen“ – so der treffliche Titel des Sammelbandes, in dem KLAFFKI seine eigenen bildungspolitischen Aktivitäten auf der Ebene der Hochschul-, Wissenschafts- und Berufspolitik, in der Mitwirkung an der Reform des Bildungswesens wie der Richtlinien, Bildungspläne und Curricula beschrieben hat (in: WIATER 1991).

Resümee

Blickt man zurück auf den Anfang des Jahrhunderts, dann finden sich dort wohl Konzepte staatsbürgerlicher Erziehung, die aber das Verhältnis des bestehenden wilhelminischen Obrigkeitsstaates als Erziehungsstaat eher stützten als in Frage stellten (vgl. BERG 1993; HOFFMANN 1970). Das Verhältnis von Pädagogik und Politik konkretisierte sich jedenfalls nicht als Mitwirkungsrecht oder -pflicht der Pädagogik und der Pädagogen, schon gar nicht im Sinne der kritischen Einmischung und des potentiellen Widerspruchs. Insofern hat die entschiedene Position, wie sie KLAFFKI heute bezeugt, sich nämlich theoretisch wie praktisch mit der Politik gemein zu machen, den schöngeistigen Kult des Unpolitischen überwunden. Damit könnte ein Grundstein der „fragwürdigen Zusammenhänge“ in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts nunmehr ein politisch und pädagogisch stabileres Haus tragen, dessen anfangs noch tendenzielle Schiefelage und darum anhaltende Windanfälligkeit tragfähige Grundmauern bekommen haben.

Unter den Avantgarden der Jahrhundertwende gab es neben der Fin de siècle-Stimmung auch vielfältige zukunftssträchtige Entwicklungsmöglichkeiten, die geeignet sind, diese Epoche aus der Perspektive einer bloßen Vorgeschichte der folgenden geistigen, moralischen und politischen Niederlagen zu befreien. Man denke an die Anfänge der internationalen Friedensbewegung, die Frauenemanzipation, das Bewußtsein von Naturschutz, an die neue Ästhetik des Alltagslebens, die Befreiung aus Konventionen, die „Sezessionen“ – insgesamt ein Spektrum größter geistiger und künstlerischer Produktivität. Ihr „Aufbruch in die Moderne“ hätte damals mehr politische und pädagogische Schubkraft gebraucht. Heute könnte sich aus diesen Traditionsbeständen und der Entschiedenheit für die Demokratie, wie sie KLAFFKI vertritt, ein positiver Kreis schließen und sich für das „Problem der Kontinuitäten“ eine neue, nicht problemfreie, aber zukunftssträchtige Perspektive ergeben.

Anmerkungen

- 1 Auch dafür gibt es einen Mentor: PAUL NATORP, der als sympathische, ausgleichende Stimme deutlich gegen Antisemitismus und Rassenhygiene votierte (1914, S. 23 f., 36 ff.), nichtsdestotrotz aber zumindest während des Ersten Weltkrieges ebenfalls übersteigter Deutschtums-Metaphysik verfiel (1915; 1918; vgl. PIPPERT 1969, bes. S. 223 ff.).
- 2 Schon 1976 hat MICHAEL H. KATER in einer Sammelrezension von Büchern zur „un-

bewältigten Jugendbewegung“ kritisiert, daß die „bürgerliche Jugendbewegung und faschistische Staatsjugendkader nicht im wechselseitigen Zusammenhang analysiert“ werden, „und zwar über die scheinbar sperrende Zäsur von 1933 hinweg“ (in: Archiv für Sozialgeschichte 17. Bd. (1977), S. 559–576, das Zitat S. 560).

- 3 Der erste Historiograph der Jugendbewegung, HANS BLÜHER, konnte in der Zeitschrift „Aufbruch, Monatsblätter aus der Jugendbewegung“ sogar einen Antifeminismus verkünden, dessen Spuren nicht so leicht verwehten:
 „Die Frauen sind ungeistig. Wenn man von ihnen sagt, daß sie Geist haben (die einen viel, die andern wenig) so sagt dies in bezug auf die Art jener Geistigkeit genau dasselbe, wie wenn man sagt, daß der Mond Licht habe. Niemand wird sein Leuchten bezweifeln, niemand den Wert seines Leuchtens; – aber es ist nicht ursprüngliches Licht. So ist auch die Geistigkeit der Frau keine ursprüngliche Geistigkeit, sondern durchaus reflektierte. Nicht die einzelnen Wissensgebiete sind reflektiert, darauf käme es nicht an, sondern der Geist selber ... Es ist eine völlig andere Einstellung, die hier obwaltet: der Mann kann zu Tode kommen, kann sich opfern für den Geist; die Frau opfert sich nur für Mann und Kinder ... Was sie (die Frauen – Chr. B.) in den Hörsälen tun? Sie lassen sich *begeistern*. Wahrlich besser, als sich auf Bällen belügen zu lassen, aber: dies ist eben kein wahres Verhältnis zum Geist. Die Begeistungsakte sind vorweggenommene Begattungsakte. Beweis: tritt die wirkliche Begattung ein, geht all der bienenhafte Ernst katastrophal in die Brüche. Täusche man sich nicht: die letzte Zeit hat die wissenschaftliche Frau geboren; Frauen werden Professorinnen, Frauen entdecken das Radium. Das hat nichts für sich; von allen geistigen Betätigungen ist die wissenschaftliche die, zu der am wenigsten Geist nötig ist“ (1915, S. 40).
- 4 „Die kunstgepunzte, handgewebte Qualität der Jugendbewegungskultur entging uns zunächst, weil wir den Wald vor lauter Idealen nicht sahen. Wir sangen, wanderten, sprangen über Sonnwendfeuer hinweg, und es dauerte auch bei mir geraume Zeit, bis ich aus den Scheiten dieser Feuer noch einen anderen, weniger würzig duftenden Rauch aufsteigen fühlte, den Qualm eines deutschümelnden Mystizismus, der die im echten Sinne fördernde Zukunftswirkung der Jugendbewegung in der Wurzel zerstörte, der sie in mancher Hinsicht zur Vorläuferin einer späteren Bewegung werden ließ, die skrupellos ihr Vokabular und ihre verschwommenen Ideale übernahm, um die deutsche Jugend nicht etwa zu befreien, sondern zu vernichten“ (BUBER-NEUMANN 1957, S. 25f.).
- 5 Noch ist eine ähnlich intensive Auseinandersetzung mit den Schriften von SPRANGER, FLITNER oder NOHL aus der Zeit der Weimarer Republik bzw. des Nationalsozialismus, wie sie KLAFFKI für LITT betrieben hat, nicht vorgelegt worden.

Literatur

- ANDREESSEN, A.: Hermann Lietz. Zum 28. April 1938. In: Leben und Arbeit. Zeitschrift der Bürger und Freunde der Deutschen Landerziehungsheime begründet von Hermann Lietz. Sonderheft aus Anlaß des 70. Geburtstages von Dr. Hermann Lietz und der 40. Wiederkehr des Gründungstages des ersten Deutschen Landerziehungsheimes. 31 (1938), H. 1, S. 7–11.
- AUFMUTH, U.: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. Göttingen 1979.
- BERG, CHR.: Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der Historischen Sozialisationsforschung. In: DIES. (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt/M. 1991, S. 15–40. (a)
- BERG, CHR.: „Wer aber vor der Vergangenheit die Augen verschließt, wird blind für die

- Zukunft“. In: DIES./ELLGER-RÜTTGARDT, S. (Hrsg.): „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1991, S. 9–21. (b)
- BERG, CHR. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991. (c)
- BERG, CHR.: Reformpädagogik im Zwielicht. Aus den Abgründen der Ratgeberliteratur. In: Neue Sammlung 32 (1992/im Druck).
- BERG, CHR.: Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993/im Druck).
- BERG, CHR./HERRMANN, U.: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870–1918. In: BERG, CHR. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 3–56.
- BLÜHER, H.: Was ist Antifeminismus? In: Der Aufbruch. Monatsblätter aus der Jugendbewegung 1 (1915), H. 2/3, S. 39–44.
- BUBER-NEUMANN: Von Potsdam nach Moskau. Stationen eines Irrweges. Stuttgart 1957.
- COPALLE, S./AHRENS, H.: Chronik der freien deutschen Jugendbewegung. Bad Godesberg 1954.
- FLITNER, W.: Die junge Generation im Volke (1928). In: DERS.: Die Pädagogische Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke. Paderborn/München/Wien/Zürich 1987, S. 243–261. (= Gesammelte Schriften Bd. 4).
- Fulda, F. W. (Hrsg.): Deutsch oder national! Beiträge des Wandervogels zur Rassenfrage. Leipzig 1914.
- GIESECKE, H.: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München 1981.
- HEPP, C.: Avantgarde. Moderne Kunst, Kulturkritik und Reformbewegungen nach der Jahrhundertwende. München 1987.
- HERRMANN, U.: „Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Hans Freyer in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation. In: Pädagogik und Nationalsozialismus. 22. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Hrsg. v. U. HERRMANN u. J. OELKERS. Weinheim, Basel 1988, S. 281–325.
- HOFFMANN, D.: Politische Bildung 1890–1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Hannover 1970.
- KEIM, W.: Erziehung im Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht. Beiheft 1990 zur „Erwachsenenbildung in Österreich“.
- KEY, ELLEN: Das Jahrhundert des Kindes (1902). Reprint. Weinheim/Basel 1992.
- KERSCHENSTEINER, G.: Krieg und Erziehung. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik 9 (1915), Sp. 1149–1172.
- KERSCHENSTEINER, G.: Über das eine und einzige Ziel der Erziehung in Krieg und Frieden. In: DERS.: Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden. Leipzig 1916, S. 1–33.
- KLAFFKI, W.: Erich Weniger zum Gedächtnis. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 13 (1961), H. 6, S. 137–139 (a).
- KLAFFKI, W.: Macht und Ideal in der Demokratie und in der Politischen Erziehung und Bildung. Arno Koselleck zum 70. Geburtstag. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 13 (1961), S. 343–351 (b).
- KLAFFKI, W.: Theodor Litts Stellung zur Weimarer Republik und seine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: DERS.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim 1976, S. 219–252.

- KLAFKI, W.: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts. 1982.
- KLAFKI, W.: Vernunft – Erziehung – Demokratie. Zur Bedeutung der Nelson-Schule in der deutschen Pädagogik. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 544–561.
- KLAFKI, W.: Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft. In: WINKEL, R. (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen. Bd. 1. Düsseldorf 1984, S. 137–162.
- KLAFKI, W.: Einleitung. In: DERS. (Hrsg.): Verführung – Distanzierung – Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim/Basel 1988, S. 7–17.
- KLAFKI, W.: Politische Identitätsbildung und frühe pädagogische Berufsorientierung in Kindheit und Jugend unter dem Nationalsozialismus – Autobiographische Rekonstruktionen. In: DERS. (Hrsg.): Verführung – Distanzierung – Ernüchterung ... Weinheim/Basel 1988, S. 131–183.
- KLAFKI, W.: Erfahrungen und Einsichten aus 25 Jahren bildungspolitischer Mitwirkung. In: WIATER, W. (Hrsg.): Mit Bildung Politik machen. Autobiographisches zum schwierigen Verhältnis von Bildungspolitik und Pädagogik. Stuttgart 1991, S. 236–273.
- KRAMER, R.: Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau. München 1977.
- KUNERT, H.: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover 1973.
- KUPFFER, H.: Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik. Frankfurt/M. 1984.
- LAQUEUR, W.: Die Deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie. Köln 1978.
- LICHTWARK, A.: Der Deutsche der Zukunft. Berlin 1905; leicht greifbar in: Die Deutsche Reformpädagogik. Bd. I: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Hrsg. v. W. FLITNER u. G. KUDRITZKI. Düsseldorf/München 1961, S. 99–110.
- LIETZ, H.: Die Deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig 1911.
- LIETZ, H.: Die allgemeine Lehrer-Versammlung der D.L.E.He. In: DERS. u. a.: D.L.E.H. Das vierzehnte Jahr in Deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig 1912, S. 27–35.
- LIETZ, H.: Des Vaterlandes Not und Hoffnung. Gedanken und Vorschläge zur Sozialpolitik und Volkserziehung. Land-Waisenheim an der Ilse 1919.
- LINSE, U.: Der Rebell und die „Mutter Erde“. Asconas „Heiliger Berg“ in der Deutung des anarchistischen Bohemien Erich Mühsam. In: Monte Verità – Berg der Wahrheit. Lokale Anthropologie als Beitrag zur Wiederentdeckung einer neuzeitlichen sakralen Topographie. Milano 1978, S. 26–37.
- LINSE, U. (Hrsg.): Zurück, o Mensch, zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890–1933. München 1983.
- LINSE, U.: Die Freiluftkultur der Wandervögel. In: Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. Neuwied 1986, S. 398–406.
- MANN, TH.: Betrachtungen eines Unpolitischen. Berlin 1918.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7 (1928), H. 2, S. 157–185 u. H. 3, S. 309–330.
- MONTESSORI, M.: Die Sexualmoral in der Erziehung. In: DIES.: Texte und Diskussion. Hrsg. v. W. BÖHM. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 1978, S. 101–111.
- NATORP, P.: Hoffnungen und Gefahren unserer Jugendbewegung. Vortrag, gehalten vor der Hauptversammlung der Comenius-Gesellschaft zu Berlin am 6. Dezember 1913. Jena 1914.
- NATORP, P.: Der Tag des Deutschen. Vier Kriegsaufsätze. Hagen 1915.

- NATORP, P.: Deutscher Weltberuf. Geschichtsphilosophische Richtlinien. 1. Buch: Die Weltalter des Geistes. 2. Buch: Die Seele des Deutschen. Jena 1918.
- NIETZSCHE, F.: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: DERS.: Unzeitgemäße Betrachtungen. München 1964, S. 277–371.
- NIPPERDEY, TH.: Deutsche Geschichte 1866–1918. Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist. München 1990.
- OELKERS, J.: Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914. In: Pädagogik und Nationalsozialismus. 22. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik Hrsg. v. U. HERRMANN u. J. OELKERS. Weinheim/Basel 1988, S. 195–219.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- OELKERS, J.: Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen. In: BERG, CHR./ELLGER-RÜTTGARDT, S. (Hrsg.): „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1991, S. 22–45.
- PAASCHE, H.: „Ändert Euren Sinn!“ Schriften eines Revolutionärs. Hrsg. v. H. DONAT u. HELGA PAASCHE. Mit einem Nachwort von R. JUNGK. Bremen 1992.
- PAULSEN, F.: Bildung (1895). In: DERS.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Hrsg. v. E. SPRANGER. Stuttgart/Berlin 1912, S. 127–150.
- PETERSEN, P.: Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule. Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung. In: Deutsches Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift des NS-Lehrerbundes 2 (1934), S. 1–17.
- PETERSEN, P.: Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Berlin 1937.
- PLESSNER, H.: Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes. 4. Aufl. Stuttgart 1966.
- PIPPERT, R.: Idealistische Sozialkritik und „Deutscher Weltberuf“. Weinheim 1969.
- PREUSS, R.: Verlorene Söhne des Bürgertums. Linke Strömungen in der deutschen Jugendbewegung 1913–1919. Köln 1991.
- RANG, A.: Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“ im Frühjahr 1933. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus. Bielefeld 1986, S. 35–54.
- RANG, A.: „Ja, aber“. Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“ im Frühjahr 1933. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt/M. 1989, S. 250–272.
- SCHIEDER, TH.: Das Deutsche Kaiserreich von 1871 als Nationalstaat (1961). 2. Aufl. Göttingen 1992. (Mit einer Einleitung von H.-U. WEHLER.)
- SCHREIBER, A.: Das Buch vom Kinde. Ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit. 2 Bde. Leipzig/Berlin 1907.
- SCHREIBER, A.: Mutterschaft. Ein Sammelwerk für die Probleme des Weibes als Mutter. München 1912.
- SPRANGER, E.: An die Jugend. In: Der Säemann 5 (1914), S. 386–393.
- SPRANGER, E.: Vom inneren Frieden des deutschen Volkes. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik 11 (1916), H. 2, Sp. 129–156.
- SPRANGER, E.: „März 1933“. In: Die Erziehung VIII (1932/33), S. 401–408.
- STERN, F.: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. Bern/Stuttgart/Wien 1963.
- TENORTH, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930–1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 299–321.

- WEHLER, H.-U.: Entsorgung der deutschen Vergangenheit? Ein polemischer Essay zum „Historikerstreit“. München 1988.
- WIATER, W. (Hrsg.): Mit Bildung Politik machen. Autobiographisches zum schwierigen Verhältnis von Bildungspolitik und Pädagogik. Stuttgart 1991.
- WINNEKEN, A.: Ein Fall von Antisemitismus. Zur Geschichte und Pathogenese der deutschen Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg. Köln 1991.
- WYNEKEN, G.: Schule und Jugendkultur. Jena 1914.
- WYNEKEN, G.: Der Krieg und die Jugend. Öffentlicher Vortrag, gehalten am 25.11.1914 in der Münchner Freien Studentenschaft. München 1915.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Christa Berg, Unterstraße 37a, W-5632 Wermelskirchen.